

Kesselheim, Wolfgang; Lindemann, Katrin

Gemeinsam forschen lernen mit digitalen Medien: das Projekt "gi – Gesprächsanalyse interaktiv"

Mandel, Schewa [Hrsg.]; Rutishauser, Manuel [Hrsg.]; Seiler Schiedt, Eva [Hrsg.]: *Digitale Medien für Lehre und Forschung. Münster ; New York ; München ; Berlin : Waxmann 2010, S. 106-117. - (Medien in der Wissenschaft; 55)*



Quellenangabe/ Reference:

Kesselheim, Wolfgang; Lindemann, Katrin: *Gemeinsam forschen lernen mit digitalen Medien: das Projekt "gi – Gesprächsanalyse interaktiv"* - In: Mandel, Schewa [Hrsg.]; Rutishauser, Manuel [Hrsg.]; Seiler Schiedt, Eva [Hrsg.]: *Digitale Medien für Lehre und Forschung. Münster ; New York ; München ; Berlin : Waxmann 2010, S. 106-117 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-173230 - DOI: 10.25656/01:17323*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-173230>

<https://doi.org/10.25656/01:17323>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Medien in der Wissenschaft

GMW
Gesellschaft
für Medien in der
Wissenschaft e.V.



Schewa Mandel, Manuel Rutishauser,
Eva Seiler Schiedt (Hrsg.)

Digitale Medien für Lehre und Forschung

WAXMANN

Schewa Mandel,
Manuel Rutishauser,
Eva Seiler Schiedt (Hrsg.)

Digitale Medien für Lehre und Forschung



Waxmann 2010
Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Medien in der Wissenschaft; Band 55

Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V.

ISBN 978-3-8309-2385-5

ISSN 1434-3436

© Waxmann Verlag GmbH, 2010

Postfach 8603, 48046 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Titelfoto: Liz Ammann, Grafik-Design

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

Inhalt

<i>Schewa Mandel, Eva Seiler Schiedt</i> Editorial.....	11
--	----

Keynotes

<i>Catherine Mongenet</i> Strategy to develop e-learning at the University of Strasbourg	17
<i>Markus Gross</i> Disney Research Zurich – Forschung für die Medien- und Unterhaltungsindustrie	19
<i>Rolf Schulmeister</i> Ein Bildungswesen im Umbruch.....	20

Sessions

Webbasierte Tools für Lehre und Forschung

<i>Martin Kriszat, Iavor Sturm, Jan Torge Claussen</i> Lecture2Go – von der Vorlesungsaufzeichnung ins World Wide Web.....	25
<i>Beat Döbeli Honegger</i> Literaturverwaltung 2.0 als Bindeglied zwischen Forschung und Lehre?	39
<i>Melanie Paschke, Pauline McNamara, Peter Frischknecht, Nina Buchmann</i> Die onlinebasierten Schreibplattformen „Wissenschaftliches Schreiben, WiSch“ (Bachelorlevel) und „Scientific Writing Practice, SkriPS“ (Masterlevel). Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz in der Fachdisziplin	50

E-Kompetenz in Curricula und Hochschulentwicklung

<i>Julia Sonnberger, Regina Bruder, Julia Reibold, Kristina Richter</i> Fachübergreifend zu erwerbende Kompetenzen in universitären E-Learning-Veranstaltungen	61
<i>Gottfried S. Csanyi</i> Das ILO-Wiki: Wiederverwendung und Weiterentwicklung von Lernergebnissen mittels Social Software	72

<i>Nicolas Apostolopoulos, Brigitte Grote, Harriet Hoffmann</i> E-Learning-Support-Einrichtungen: Auslaufmodelle oder integrative Antriebskräfte?	83
---	----

Vernetztes und forschendes Lernen

<i>Andreas Bihrer, Mandy Schiefner, Peter Tremp</i> Forschendes Lernen und Medien. Ein Beispiel aus den Geschichtswissenschaften	95
--	----

<i>Wolfgang Kesselheim, Katrin Lindemann</i> Gemeinsam forschen lernen mit digitalen Medien: das Projekt „gi – Gesprächsanalyse interaktiv“	106
---	-----

<i>Damian Miller</i> E-Portfolio als Medium zur Vernetzung von Lehre und Forschung	118
---	-----

E-Teaching für kollaboratives Online-Lernen

<i>Gergely Rakoczi, Ilona Herbst</i> Wie viel Qualifikationen brauchen E-Tutorinnen und E-Tutoren an einer Technischen Universität und welchen Einfluss hat Videoconferencing auf die Motivation?	131
--	-----

<i>Cerstin Mahlow, Elisabeth Müller Fritschi, Esther Forrer Kasteel</i> Bologna als Chance: (E-)Portfolio im Studium der Sozialen Arbeit.....	144
---	-----

<i>Sabine Seufert, Reto Käser</i> Einsatz von Wikis als Kollaborationstool für die forschungsbasierte Lehre	159
---	-----

Motivation und Gestaltung von Blended Learning

<i>Helge Fischer, Thomas Köhler</i> Entdecker versus Bewahrer: Herleitung eines Handlungsrahmens für die zielgruppenspezifische Gestaltung von Change- Management-Strategien bei der Einführung von E-Learning- Innovationen in Hochschulen	177
---	-----

<i>Peter Baumgartner</i> Von didaktischen Erfahrungen lernen – aber wie? Zur Systematik von Gestaltungsebenen bei Blended-Learning-Szenarien	188
--	-----

<i>Michaela Ramm, Svenja Wichelhaus, Stefan Altevogt</i> Hilfreicher Mehrwert oder lästige Pflicht? Wie Studierende ein Online-Medienportal als Portfolio- und Prüfungswerkzeug bewerten.....	199
--	-----

Kommunikation und Austausch mit digitalen Medien (Learning Café)

Nathalie Roth

eduhub – Drehscheibe der Schweizer E-Learning-Community..... 211

Gabi Reinmann, Silvia Sippel, Christian Spannagel

Peer Review für Forschen und Lernen. Funktionen, Formen,
Entwicklungschancen und die Rolle der digitalen Medien..... 218

Thomas Sporer, Astrid Eichert, Stefanie Tornow-Godoy

Interaktive Veranstaltungsformate und das Dialog-Prinzip.
Offene Ansätze des Austauschs mit und über digitale Medien 230

Michael Tesar, Robert Pucher, Fritz Schmöllebeck,

Benedikt Salzbrunn, Romana Feichtinger

Kollaboratives Forschen und Lernen mit dem
Web 2.0 zur Senkung der Dropout-Rate 241

Web-Tools als Basis wissenschaftlicher Arbeit

Nina Heinze, Patrick Bauer, Ute Hofmann, Julia Ehle

Kollaboration und Kooperation mit Social Media in verteilten
Forschungsnetzwerken..... 252

Katja Derr, Reinhold Hübl

Durchführung und Analyse von Online-Tests unter
Verwendung einer E-Learning-Plattform.
Technische und methodische Aspekte 263

Jonas Schulte, Reinhard Keil, Johann Rybka, Ferdinand Ferber,

Rolf Mahnken

Modularisierung von Laborkomponenten zur besseren Integration
von Forschung und Lehre im Ingenieurbereich 275

Digitale Medien in der Curricula-Entwicklung

Christiane Metzger

ZEITLast: Lehrzeit und Lernzeit.

Studierbarkeit von BA-/BSc-Studiengängen als Adaption von
Lehrorganisation und Zeitmanagement unter Berücksichtigung
von Fächerkultur und neuen Technologien 287

Carmen Leicht-Scholten, Heribert Nacken

Mobilising Creativity. Das Zusammenspiel der Zukunftskonzepte

Forschung und Lehre an der RWTH Aachen..... 303

<i>Klaus Wannemacher</i> Die Etablierung des Online-Masterstudiums – der verdeckte Aufschwung der postgradualen Weiterbildung.....	317
--	-----

Interaktive Postersession

<i>Isa Jahnke</i> „Manchmal möchte man eben etwas sagen ...“ – eine Studie über informelles Lernen unterstützt mit Online-Foren	327
---	-----

<i>Gabi Reinmann, Alexander Florian, Mandy Schiefner</i> Open Study Review. Forschen und Lernen bei der Recherche und Bewertung von empirischen Befunden	341
--	-----

<i>Sandra Laumen, Rainer Haack, Monika Eigenstetter, Mike Grimme, Simon Richrath</i> Schulungsoptimierung im Bereich Lern-Management-Systeme anhand von Usability-Untersuchungen.....	353
---	-----

Modelle des forschenden Lernens

<i>Kerstin Mayrberger</i> Ein didaktisches Modell für partizipative E-Learning-Szenarien. Forschendes Lernen mit digitalen Medien gestalten.....	363
--	-----

<i>Anne Steinert, Ulf-Daniel Ehlers</i> Forschendes Lernen mit Netzwerken	376
--	-----

<i>Marc Seifert, Viktor Achter</i> SuGI – eine nachhaltige Infrastruktur zur Erstellung und Distribution digitaler Lerninhalte	388
--	-----

Öffentlichkeit und Rechtsfragen

<i>Sandra Hofhues</i> Die Rolle von Öffentlichkeit im Lehr-Lernprozess	405
---	-----

<i>Kerstin Eleonora Kohl</i> Im Zweifel für die Lernchance? Freiwillige Plagiatskontrolle wissenschaftlicher Arbeiten	415
---	-----

<i>Martin Sebastian Haase</i> Learning-Website. Rechtliche Fallstricke bei der Online-Gestaltung	428
--	-----

Ausstellung

<i>Franco Guscetti, Simone Geiger, Paula Grest</i> CYTOBASE und CYTOSCOPE: eine Einführung in die Zytologie für Studenten der Veterinärmedizin	435
<i>Andrea Fausel, Slavica Stevanović</i> Lernmodule im Hochschulalltag: die „Tübinger Mediävistik Lernmodule“	437
<i>Antje Schatta, Frauke Kämmerer, Helmut M. Niegemann</i> Onlinebasierter Weiterbildungsstudiengang „Instruktionsdesign und Bildungstechnologie (IDeBiT)“ mit Master-Abschluss an der Universität Erfurt	439
<i>Lutz Pleines</i> Prüfungen <i>on demand</i> Ansätze zur Prozessoptimierung von Massenklausuren	441
<i>Ingeborg Zimmermann, Barbara Dändliker, Monika Puwein</i> Recherche-Portal der Universität Zürich – digitales Tor zu elektronischen Ressourcen	444
<i>Dirk Bauer, Brigitte Schmucki</i> Safe Exam Browser – die Browserapplikation zur sicheren Durchführung von Online-Prüfungen	446
<i>Nicole Wöhrle, Claude Gayer</i> Servicestelle E-Learning an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg	447
<i>Thomas Moser, Dominik Petko, Kurt Reusser</i> unterrichtsvideos.ch: eine digitale Bibliothek für videobasierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung.....	449
<i>Jonas Liepmann</i> Web 2.0 als Chance Übergänge zwischen Forschung und Lehre zu realisieren – die Plattform <i>iversity</i>	451

Anhang

Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW).....	455
Universität Zürich	456
Steering Committee	457
Autorinnen und Autoren	459

Gemeinsam forschen lernen mit digitalen Medien: das Projekt „gi – Gesprächsanalyse interaktiv“

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag stellt ein E-Learning-Angebot vor, das das Prinzip des forschenden Lernens¹ im Curriculum der germanistischen Bachelor- und Masterstudiengänge an der Universität Zürich verankert: „gi – Gesprächsanalyse interaktiv“. Ziel des Projekts ist es, eine Vermittlungsform zu etablieren, die den Anforderungen gerecht wird, die sich aus den methodologischen Grundannahmen der Gesprächsanalyse – und allgemein den Besonderheiten qualitativer Forschungsmethoden – ergeben. In diesem Beitrag werden wir zeigen, wie „gi“ durch seinen Aufbau, die bereitgestellten Interaktionsformen und die Nutzung technischer Möglichkeiten im Rahmen eines *Learning Management System* diese Anforderungen in der universitären Lehre umsetzt.

1 Das Projekt „gi“: Szenario

Am Deutschen Seminar der Universität Zürich, Lehrstuhl Hausendorf, wird seit September 2008 ein lehrstuhlübergreifendes E-Learning-Angebot entwickelt, dessen Ziel es ist, Studierende durch kollaboratives forschendes Lernen mit dem Forschungsprozess der linguistischen Gesprächsanalyse vertraut zu machen.² Eine solche grundlegende Einführung in die gesprächsanalytische Forschung ist innerhalb der jeweils auf konkrete Themen fokussierenden Veranstaltungen der Präsenzlehre nicht zu leisten. Diese Tatsache, die von Studierenden und Lehrenden gleichermaßen bemängelt wurde, gab in der linguistischen Abteilung des Deutschen Seminars Zürich den Anstoß zur Entwicklung eines innovativen³ Lernangebotes: „gi – Gesprächsanalyse interaktiv“. Der erwartete Mehrwert von „gi“ liegt in der größeren Nachhaltigkeit des Gelernten, die sich zum einen aus

-
- 1 In unserer Verwendung des Begriffs folgen wir Reiber (2007, bes. S. 8f.). S.a. Huber (2004) zu Rahmenbedingungen und zur Gestaltung forschenden Lernens an der Universität.
 - 2 Das Projekt „gi“ wird gefördert durch Mittel der „Initiative Interaktives Lernen“ der Universität Zürich. Am Projekt beteiligt sind als Autoren und Dozierende Prof. Heiko Hausendorf, Wolfgang Kesselheim, Katrin Lindemann und (bis September 2009) Claudio Scavaglieri. Zusätzlich wurden drei Stellen für Tutorierende bewilligt.
 - 3 Berkenbusch (2009) beschreibt ein Unterrichtsprojekt, in dem das Prinzip des forschenden Lernens für die Vermittlung der Gesprächsanalyse eingesetzt worden ist. Im Bereich der internetgestützten Lehre ist uns jedoch kein entsprechendes Projekt bekannt.

einer konstanteren, von der Bindung an wöchentliche Präsenztermine befreiten Beschäftigung mit dem Thema ergibt (vgl. Volk & Keller, 2009, S. 11f.), zum anderen aus den vielfältigen Interaktionsmöglichkeiten, die „gi“ auszeichnen (E-Mail, Foren, kollaborative Textproduktion, Treffen im *virtual classroom*). Darüber hinaus ermöglicht „gi“ eine in der Präsenzlehre nicht zu erreichende Übersicht über den gesamten Forschungsprozess: Alle erhobenen Daten und alle Dokumente der einzelnen Forschungsschritte sind an einer zentralen, von überall her erreichbaren Stelle zugänglich.

„gi“ ist in das BA- und MA-Curriculum der Germanistik integriert und wird im Frühjahrssemester 2010 mit 12 Studierenden als Pilotveranstaltung in Seminarform durchgeführt. Bis zur Fertigstellung der abschließenden Module „Analyse“ und „Präsentation“ zum Herbstsemester 2011 findet „gi“ als Blended-Learning-Veranstaltung mit Präsenzelementen statt. Das derzeitige Szenario von „gi“ geht über das „integrative Konzept“ des Blended Learning, bei dem „der Einsatz von Medien gleichwertig dem Präsenzunterricht ist“ (Dittler & Bachmann, 2003, S. 180), deutlich hinaus, da es mit nur drei Präsenzveranstaltungen einen klaren Schwerpunkt auf E-Learning legt. Ab Herbstsemester 2011 wird „gi“ dann dauerhaft als virtuelles Seminar angeboten, betreut durch einen Dozierenden und mehrere E-Tutorinnen und -Tutoren.

In „gi“ lernen die Studierenden die grundlegenden Bestandteile des gesprächsanalytischen Forschungsprozesses kennen, indem sie in begleiteten Arbeitsgruppen ein eigenes Forschungsprojekt von der Entwicklung einer dem aktuellen Stand der Theoriebildung entsprechenden Fragestellung über die Erhebung und Analyse von Daten bis hin zur abschließenden Datenpräsentation durchführen. Das Szenario legt somit einen deutlichen Fokus auf interaktive Arbeitsprozesse sowohl zwischen den Studierenden(-gruppen) als auch zwischen Studierenden und Dozierenden/Tutorinnen und Tutoren. Diese kooperativen und interaktiven Formen der Vermittlung sind, wie Volk und Keller betonen, „für eine konstruktivistisch orientierte Wissensvermittlung, wie sie für Geistes- und Sozialwissenschaftler typisch ist, besonders geeignet“ (Volk & Keller, 2009, S. 15).

Die Absolventinnen und Absolventen von „gi“ sollen insbesondere in die Lage versetzt werden

- zentrale Inhalte der gesprächsanalytische Sekundärliteratur zu verstehen und darzustellen,
- ein allgemeines Untersuchungsinteresse in ein gesprächsanalytisches Forschungsthema zu überführen,
- für diese Fragestellung geeignetes Datenmaterial zu erheben,
- die selbst erhobenen Daten nach den methodischen Standards des gesprächsanalytischen Transkriptionssystems zu transkribieren,
- einen transkribierten Datenausschnitt gesprächsanalytisch zu untersuchen und
- die Analyseergebnisse adäquat zu präsentieren.

„gi“ stellt den Studierenden multimediales Lernmaterial zur Verfügung, mit dessen Hilfe sie die notwendigen theoretischen und methodologischen Grundlagen im Selbststudium erwerben und überprüfen können. Der Erwerb von Faktenwissen mithilfe dieser Selbstlerninstrumente steht jedoch für „gi“ nicht im Vordergrund; zentral ist etwas anderes: „gi“ nutzt die Möglichkeiten, die das *Learning Management System* OLAT⁴ bietet, um das forschende Lernen als *kollaboratives* Forschen zu organisieren. Für jede Forschungsphase stellt „gi“ daher Werkzeuge und Interaktionsformate zur Verfügung, die das gemeinsame Arbeiten (bei relativer Zeit- und Ortsunabhängigkeit der Teilnehmenden) ermöglichen und strukturieren: Mithilfe von Wikis, Diskussionsforen, Foren, Chat und Videokonferenzen werden die gemeinsame Entwicklung und Überarbeitung des Erhebungsdesigns, die Diskussion des selbst erhobenen Audio- und Videomaterials usw. durchgeführt.⁵

In dem vorliegenden Beitrag wollen wir die besonderen Anforderungen darstellen, die die linguistische Gesprächsanalyse aufgrund ihrer qualitativen Ausrichtung und ihrer speziellen ‚Analysementalität‘ (Schenkein, 1978) an die universitäre Lehre stellt (s.u. 2). Am Beispiel von „gi“ wollen wir zeigen, wie sich eine digitale Lernumgebung so gestalten und einsetzen lässt, dass sie diesen Anforderungen entsprechen kann (s.u. 3).

2 Die ‚analytische Mentalität‘ der Gesprächsanalyse

Die linguistische Gesprächsanalyse ist eng verknüpft mit der in der qualitativen Soziologie verankerten *Conversation Analysis*, die in den 1960er Jahren aus der Ethnomethodologie Harold Garfinkels hervorgegangen ist (vgl. Atkinson & Heritage, 1984, S. 1). Forschungsgegenstand der Gesprächsanalyse ist die Untersuchung sogenannter natürlicher, das heißt nicht zu Forschungszwecken arrangierter, Gespräche mithilfe „minuziöse[r] Analysen von sprachlichen Handlungsabläufen“ (Bergmann, 1988, S. 2). Das Ziel dieser Untersuchungen ist das Entdecken und Erklären der Methoden und Mechanismen, die von den Interagierenden eingesetzt werden, um sich mit anderen im Gespräch zu verständigen (vgl. Atkinson & Heritage, 1984, S. 1). Dabei ist die Gesprächsanalyse prinzipiell nicht an einzelnen Menschen und deren Verhaltensweisen im Gespräch interessiert, sondern vielmehr an allgemein gültigen Mechanismen und Strukturen menschlicher Interaktion (vgl. Psathas, 1990, S. 17).

Der Ablauf des Forschungsprozesses gestaltet sich in klassisch qualitativer Weise. So besteht im Anschluss an die Bestimmung des Forschungsthemas der nächste Schritt der konsequent empirisch fundierten gesprächsanalytischen

4 Siehe <http://www.olat.org/> [28.2.2010]

5 Den genaueren Ablauf und die von den Studierenden zu bearbeitenden Aufgaben beschreiben wir in Abschnitt 3.

Arbeit in der Erhebung von Gesprächsdaten in Form von Audio- oder nach Möglichkeit Videoaufnahmen, die die Basis aller weiteren Arbeitsschritte bilden. Mit der audiovisuellen Aufnahme der Gespräche wird es möglich, „die in der Zeit ablaufenden, unvermeidbar transitorischen sozialen Handlungen zum Zweck ihrer Dokumentation gleichsam einzufrieren, d.h. so zu fixieren, daß sie für die Analyse beliebig oft reproduziert werden“ können (Bergmann, 1981, S. 15). Im nächsten Schritt werden die erhobenen Daten so genau wie möglich transkribiert, wodurch nun neben der durch ihre Zeitlichkeit immer noch ‚flüchtigen‘ Form der Audio- oder Videoaufnahmen darüber hinaus eine schriftliche Dokumentation der Gespräche vorliegt. Ist das Transkript erstellt, beginnt die eigentliche analytische Arbeit, die datengeleitet erfolgt, das heißt ohne vorab festgelegte und lediglich am Material zu überprüfende Hypothesen (vgl. z.B. Sacks, 1984, S. 27), sondern in einem spiralförmigen Prozess von Analyse und Ausdifferenzierung der Fragestellung (vgl. Deppermann, 2001, S. 94).

Im Zentrum des gesprächsanalytischen Forschungsablaufes steht die Arbeit mit Audio- und Videoaufnahmen sowie den dazugehörigen Transkripten. Aus der empirischen Vorgehensweise folgt die besondere Bedeutung, die den sogenannten „Datensitzungen“ zukommt: Das gemeinsame Anhören und Ansehen von Audio- und Videomaterial (sowie, sofern vorhanden, der dazugehörigen Transkripte) mit anschließender Diskussion einzelner Sequenzen spielt eine zentrale Rolle sowohl im Forschungsprozess als auch in der Ausbildung von Gesprächsanalytikerinnen und -analytikern.

Grundlage für diese Betonung des gemeinsamen Forschens ist u.a. die Annahme, dass es sich bei der speziellen gesprächsanalytischen Analysementalität um eine „Kunstfertigkeit“ handle, die nicht alleine durch die Rezeption von Fachliteratur erworben werden kann, sondern darüber hinaus in besonderem Maße der praktischen Einübung und ständigen Verfeinerung der analytischen Fertigkeiten bedarf.⁶ Das gemeinsame methodologisch reflektierte Diskutieren von Analysemöglichkeiten hat somit innerhalb der Gesprächsanalyse sowohl für die Forschung als auch für die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses einen zentralen Stellenwert. Auf diese Weise wird das ‚Handwerkszeug‘ des Gesprächsanalytikers – die Fähigkeit zur Beobachtung und Analyse auch mikroskopischer interaktiver Strukturen innerhalb des methodologischen Rahmens der Gesprächsanalyse – erworben und beständig geschärft.

Mit ihrer induktiven, empirischen Ausrichtung und der aus der ethnomethodologischen Tradition übernommenen Forderung nach am jeweiligen konkreten Forschungsgegenstand ausgerichteten Analysemethoden erfordert die Gesprächsanalyse ein hohes Maß an theoretischer und methodologischer Reflexion

6 Diese Sichtweise ist nicht auf die Gesprächsanalyse beschränkt, sondern auch im weiteren Kontext der qualitativen Sozialforschung gängig (vgl. dazu etwa Knoblauch, 2007, Abschnitt 3).

in allen Phasen des Forschungsprozesses. Diese Reflexionsfähigkeit entwickeln zu helfen stellt besondere Anforderungen an die Lehre. So ist es erforderlich, die Vermittlung von theoretischen und methodologischen Kenntnissen eng miteinander zu verzahnen, anstatt sie in voneinander getrennten Lerneinheiten oder sogar Lehrveranstaltungen zu vermitteln, da nur auf diese Weise ein Verständnis gesprächsanalytischen Forschungshandelns und ggf. auch die Befähigung zum eigenen wissenschaftlichen Arbeiten entwickelt werden kann.⁷

Im herkömmlichen, auf Präsenzveranstaltung ausgerichteten Seminarablauf ist ein solch intensiver Austausch über den Forschungsgegenstand der Gesprächsanalyse – Aufnahmen und Verschriftlichungen von Interaktionen – sowie das praktische Einüben und theoretische Reflektieren des methodischen Vorgehens kaum möglich. Es fehlt sowohl in Bezug auf zeitliche als auch räumliche Ressourcen an Möglichkeiten für Diskussionen, Veranschaulichungen und eigenes Forschen, das sowohl durch Dozenten betreut als auch durch Open Peer Review kritisch reflektiert wird.

3 „gi“ und die Anforderungen der Gesprächsanalyse

Wie reagiert nun „gi“ auf die komplexen Anforderungen, die die gesprächsanalytische Methodologie an die universitäre Ausbildung stellt?

„gi“ integriert die Methodenlehre in die Vermittlung theoretischer Kenntnisse und fachlichen Faktenwissens, indem gesprächsanalytische Forschungsmethoden eng verknüpft mit konkreten Forschungsfragen vermittelt werden. Die Forschungsfragen werden aus der einführenden Beschäftigung mit der gesprächsanalytischen Theoriebildung und dem aktuellen gesprächsanalytischen Erkenntnisstand heraus entwickelt. Auch wenn es sich bei den Forschungsprojekten in „gi“ – v.a. aufgrund der zeitlichen Beschränkung – um kleine Lehrforschungen handelt, findet die Forschung in „gi“ deshalb nicht einfach ‚neben‘ der wissenschaftlichen Diskussion statt, sondern ist eng auf sie bezogen. Dieser Umstand gewährleistet auch, dass die durch eigenes forschendes Lernen erworbenen Ergebnisse auf die gesprächsanalytische Forschungsliteratur bezogen werden können, wenn „gi“ zum Ausgangspunkt für eine vertiefende Beschäftigung mit der Gesprächsanalyse wird, etwa in einer Master- oder Doktorarbeit.

7 Die Notwendigkeit der Verzahnung von Methodenlehre und Theorie in der Lehre wird auch in einem kürzlich erschienenen Manifest Schweizer Hochschullehrerinnen und -lehrer zur Qualitätssicherung und Lehre qualitativer Methoden betont (vgl. Bergmann et al., 2010, S. 20).

Innerhalb des Szenarios von „gi“ wird der Ablauf der gesprächsanalytischen Forschung in der modularen Kursstruktur und den mit den einzelnen Modulen zu bearbeitenden konkreten Aufgaben und Übungen abgebildet.⁸ Jedes einzelne der zentralen Module (Forschungsfrage, Erhebung, Aufbereitung der Daten, Analyse, Präsentation) ist in drei Phasen gegliedert. In der ersten Phase erarbeiten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Grundlagen, die sie zur Durchführung des anstehenden Forschungsschritts befähigen.⁹ Das neu erworbene Wissen setzen sie in der unmittelbar folgenden zweiten Phase für ihr eigenes Forschungsprojekt um. Die hier entstandenen Produkte (Texte, Transkripte, kommentierte Videoausschnitte usw.) werden nun einem *Interactive Peer Review* unterzogen (s. z.B. Pöschl & Koop, 2008). Jede Arbeitsgruppe kommentiert die Produkte der anderen in einem speziellen Forum („Dateidiskussion“), wobei sie von geschulten E-Tutorinnen und -tutoren sowie forschungserfahrenen Dozierenden unterstützt werden. Der Vorteil dieses in „gi“ integrierten Review-Prozesses liegt darin, dass die Studierenden lernen, die Forschungsleistungen anderer kritisch zu beurteilen und sich in adäquater Form am wissenschaftlichen Diskurs über Forschungsmethoden und -ergebnisse zu beteiligen. Forschung wird als „sozial kontextuiert“ erfahrbar (Reiber, 2007, S. 10).

Zudem ist der Review-Prozess in „gi“ so gestaltet, dass die Anmerkungen der Mitforschenden und der Dozierenden sowie die Reaktionen der ursprünglichen Verfasser dauerhaft mit dem eingereichten Produkt verknüpft bleiben. So kann auf die verhandelten Positionen jederzeit erneut Bezug genommen werden. Gesprächsanalytische Forschung wird so als Prozess erfahrbar, der immer neue Revisionen von vorausgegangenen Entscheidungen und Analysen erfordern kann. In der dritten Phase jedes Moduls werden die eingereichten Produkte auf der Grundlage der Diskussionsphase überarbeitet, innerhalb fester Fristen in das Gruppenportfolio eingefügt, von den Dozierenden zeitnah überprüft und kommentiert und das Modul so (vorläufig) abgeschlossen. Anschließend beginnt der beschriebene Zyklus erneut mit der Bearbeitung des nachfolgenden Moduls etc. Die Semester abschließende Beurteilung der Studierenden erfolgt auf der Grundlage aller in das Portfolio eingefügten Modulaufgaben.¹⁰

8 „gi“ gibt so Einblick in den „vollständigen Erkenntniszyklus“ qualitativen Forschens (Breuer & Schreier, 2007, Abs. 5), nicht nur in die häufiger gelehrt Erhebungs- oder Auswertungsphase.

9 Aufgrund ihrer großen Flexibilität beim Einsatz multimedialer Elemente (Videos mit Beispielanalysen usw.) und ihrer problemlosen Portierbarkeit kommt hierfür die XML-Struktur *eLML* zum Einsatz. Vgl. <http://www.elml.ch> [28.2.2010].

10 Mit Einverständnis der Studierenden können die Lösungen zu den einzelnen Modulaufgaben nach Abschluss des Seminars für die Absolventen nachfolgender Lehrveranstaltung als Lernmaterialien zur Verfügung gestellt werden. Sie werden auf diese Weise, um eine von Haber vorgenommene Klassifikation von Lernobjekten fortzusetzen, zu von den Lernenden selbst gestalteten „quartären“ Lernobjekten (vgl. Haber 2009, S. 221). – Im derzeit durchgeführten Seminar „gi“ (FS 2010) kommt das Portfoliomodell bereits zum Einsatz. Dabei bestätigt sich die Annahme, dass diese Form

Die Tatsache, dass die Teilnehmenden in jeder Forschungsphase Teilleistungen erbringen, die dann in den „Strukturbaum“ des Online-Angebots eingefügt werden, macht Forschung als Prozess für alle Beteiligten sichtbar. Stärker, als es in der ‚klassischen‘ Lehre möglich wäre, ist den Teilnehmenden jederzeit ihr Projekt in seinen verschiedenen Entstehungsphasen zugänglich. So sehen sie nicht nur zu jedem Zeitpunkt, an welcher Stelle ihres persönlichen Forschungsprozesses sie sich befinden. Auch nehmen sie die einzelnen Teile des Forschungsprozesses nicht mehr als isolierte Einzelaufgaben mit je eigenen zu erwerbenden Fähigkeiten und Fertigkeiten wahr, sondern als *interdependente* Teile eines übergeordneten Prozesses.

Um diese Sicht des Forschungsprozesses zu fördern, können die Teilnehmenden die Gesamtheit ihrer bisherigen Forschungsleistungen nicht nur jederzeit problemlos einsehen, sondern auch schon eingereichte Teilleistungen im Angesicht der weiteren Forschungsentwicklung neu überarbeiten.¹¹ Deshalb gibt es auch trotz des implementierten Portfoliomodells Noten nur für die Gesamtleistung, nicht für die Teilleistungen.

Dieser Aspekt ist in Bezug auf die technische Umsetzung sicherlich wenig spektakulär. Für das Methodenverständnis, das „gi“ den Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Laufe des Kurses vermitteln soll, ist er jedoch von großer Wichtigkeit. Werden nämlich die einzelnen Schritte des Forschungsprozess solcherart aufeinander bezogen und miteinander verschränkt, kommt *Methode* als etwas in den Blick, das nicht nur punktuell im Forschungsprozess eine Rolle spielt. In diesem Sinn ist das folgende Zitat aus dem kürzlich erschienenen *Manifest zur Bedeutung, Qualitätsbeurteilung und Lehre der Methoden qualitativer Sozialforschung* (Bergmann et al., 2010) zu lesen. Die Autorinnen und Autoren heben hervor:

„Die Methodologie umfasst den ganzen Forschungsprozess, nicht nur die Anwendung von ‚spezifischen Techniken‘. Das Forschungsdesign in der qualitativen Tradition beinhaltet – und ist interdependent mit – Datenerhebung, Datenanalyse sowie Interpretation und Präsentation der Ergebnisse“ (Bergmann et al., 2010, S. 20).

Technisch anspruchsvoller ist die Nutzung der Videokonferenztechnologie, die in „gi“ methodologisch reflektiert zum Einsatz kommt, um einen zentra-

der Leistungsüberprüfung besonders geeignet ist, um ein kontinuierliches, eigenständiges forschendes Lernen zu unterstützen. Darüber hinaus ermöglicht das Portfoliomodell eine konstante und intensive Betreuung der Studierenden durch die Mitarbeitenden und Tutor/innen des Lehrstuhls, die fortwährend über die Lernfortschritte der Studierenden informiert sind.

- 11 So können sie beispielsweise die Fragestellung an überraschende Entdeckungen in den Daten anpassen, weiterführende Forschungsfragen zum Anlass nehmen, die Erhebung zu erweitern oder Phänomene neu zu transkribieren, die ihnen im ersten Moment als unwichtig erschienen sind usw.

len ‚Ort‘ gesprächsanalytischen Erkenntnisfortschritts in die medial vermittelte Kommunikation integrieren zu können.¹² Die Rede ist von den oben bereits angesprochenen Datensitzungen, die in „gi“ eine ähnlich wichtige Rolle spielen wie in der ‚professionellen‘ gesprächsanalytischen Forschung auch (s.o., 2).

Innerhalb des Moduls „Analyse“ werden von den Dozierenden mithilfe von *Adobe Connect* virtuelle Lernräume eingerichtet, in denen die Teilnehmenden online und synchron eine Audio- oder Videoaufnahme anhören und -sehen und sich über den Inhalt der Daten fachlich austauschen können.¹³ Auf diese Weise können gemeinsam Analysekategorien für die jeweiligen empirischen Daten diskutiert und entwickelt werden, die dann in den Kleingruppen von „gi“ zu einer schriftlich fixierten Analyse ausdifferenziert und als ein Bestandteil des Leistungsnachweises dem Gruppenportfolio hinzugefügt werden.

Der synchrone Austausch über das für die Gesprächsanalyse zentrale empirische Material fördert in besonderer Weise die analytische Kompetenz der Studierenden, da sie theoretisches Wissen, das für Entwicklung und Ausarbeitung von Analysekategorien anhand empirischer Gesprächsdaten notwendig ist, innerhalb kurzer Zeit abrufen müssen. Darüber hinaus müssen die Studierenden sich mit den Analysevorschlügen ihrer Kurskolleginnen und -kollegen auseinandersetzen, wodurch die Reflexionsfähigkeit und der Umgang mit theoretischem Hintergrundwissen in der praktischen Analysearbeit gefordert und weiter gefestigt werden.

In der bislang gängigen Praxis der Präsenzlehre sind diese Möglichkeiten gemeinsamer Datensitzungen aufgrund personeller und räumlicher Begrenzungen lediglich einem kleinen Kreis fortgeschrittener und besonders engagierter Studierender zugänglich, die dafür nicht selten auch lange Anfahrtswege in Kauf nehmen müssen. Durch die Verwendung virtueller Lernräume werden diese Möglichkeiten potenziell allen Lernenden der Gesprächsanalyse zugänglich gemacht, wodurch grundsätzlich eine wichtige Voraussetzung für ein differenziertes Forschungsverständnis und kompetentes eigenes wissenschaftliches Arbeiten geschaffen wird.

Darüber hinaus können in Online-Datensitzungen weltweit tätige Expertinnen und Experten für das jeweilige gesprächsanalytische Themengebiet als Gäste

12 Tatsächlich werden derzeit die möglichen Nutzungen von ‚virtuellen Klassenzimmern‘ für die universitäre Lehre breit diskutiert, etwa im Rahmen des Programms SWITCHpoint (<http://www.switch.ch/de/point/>) oder der neu über SWITCH gegründeten *Special Interest Group E-Collaboration*, der einer der Autoren, Katrin Lindemann, angehört.

13 Gerade der Einsatz von Videokonferenzen in *E-Learning*-Szenarien wird einer aktuellen Studie zufolge von Studierenden als besonders nützlich empfunden (vgl. Czerwionka, Klebl & Schrader 2009, S. 103). Falke (2009, S. 230) verweist auf Forschungsergebnisse, die belegen, dass durch die interaktive Nutzung audiovisueller Medien Lernprozesse in besonderer Weise gefördert werden.

zugeschaltet werden. So können auf Ressourcen sparende Art und Weise hochkarätige Wissenschaftler in den Kursablauf eingebunden werden. Die Studierenden bekommen somit Zugang zu Wissen und Expertise sowie Unterstützung bei der eigenen Arbeit von einer Vielzahl von Forscherinnen und Forschern. So wird der fachliche Horizont der Lernenden enorm erweitert.¹⁴ Die ‚virtuelle Mobilität‘ macht es möglich, den Studierenden ein auf ihre jeweiligen eigenen Forschungsvorhaben zugeschnittenes, nahezu ideales Lernumfeld zu bieten, das im Fall der Gesprächsanalyse mit reiner Präsenzlehre nicht zu leisten wäre.¹⁵

4 Fazit und Ausblick

In dem vorliegenden Beitrag haben wir gezeigt, wie das Projekt „gi – Gesprächsanalyse interaktiv“ auf die besonderen Anforderungen reagiert, die die Gesprächsanalyse und ihre methodologischen Grundannahmen für die Lehre mit sich bringen.

So kann in „gi“ die Fähigkeit für die in der Gesprächsanalyse erforderliche permanente methodologische Reflexion des Forschungsprozesses und -handelns entwickelt werden, indem in jedem der einzelnen Module theoretisch-methodologische Lerneinheiten unmittelbar mit der jeweiligen Phase der eigenen Forschungsarbeit der Studierenden verknüpft werden. Die für die Gesprächsanalyse charakteristische wechselseitige Durchdringung von Theorie und Praxis wird auf diese Weise für die Studierenden in besonderer Weise transparent und kann bereits auf der Stufe des Bachelorstudiums zu einer Routine des eigenen wissenschaftlichen Handelns werden.

Gewährleistet wird die Entwicklung der methodologischen Reflexionsfähigkeit zum einen durch die im E-Learning mögliche enge Betreuung¹⁶ und das Hinzuziehen externer Spezialistinnen und Spezialisten sowie den in „gi“ als Bestandteil des Leistungsnachweises besonders geförderten Austausch mit den übrigen Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern. Dieser Austausch fordert von den Studierenden in jeder Phase des Kurses die kritische Stellungnahme zu

14 Siehe dazu auch Bergmann et al. (2010, S. 22), die für die Lehre auf der Post-Bachelor-Stufe „die Erleichterung der Mobilität von Dozentinnen und Dozenten sowie Studentinnen und Studenten“ als einen wichtigen Aspekt der Ausbildung herausstellen.

15 Nicht nur für die Lehre stellt die Implementierung virtueller Lernräume zur Durchführung von Datensitzungen eine Methode von unschätzbarem Wert dar, sondern ebenso für die Weiterentwicklung der gesprächsanalytischen Forschung. Durch das ortsübergreifende Arbeiten an empirischem Material können Forscherinnen und Forscher ihr Wissen erweitern, wodurch regionalen ‚Monokulturen‘ entgegengewirkt werden kann.

16 Wir teilen Knoblauchs Befürchtung nicht, E-Learning befördere eine für die Lehre qualitativer Methoden bedenkliche „Autodidaktik“ (Knoblauch 2007, Abs. 18). Allerdings muss die internetgestützte Methodenlehre, wie von Breuer und Schreier beschrieben, im Rahmen eines „begleitenden supervisorischen und sozialisatorischen Lehrer/in-Schüler/in-Verhältnisses“ stattfinden (Breuer & Schreier, 2007, Abs. 8).

den Arbeiten anderer Arbeitsgruppen sowie gleichzeitig das Umsetzen konstruktiver Kritik vonseiten ihrer Kurskolleginnen und -kollegen, sodass ein hohes Maß an flexiblem Wissen um die Bedeutung der Methodologie für den Forschungsprozess erworben werden kann. Gleichzeitig stellt der wissenschaftliche Austausch mit Dozierenden, Tutorinnen und Tutoren, externen Spezialistinnen und Spezialisten sowie den übrigen Teilnehmenden des Kurses die notwendigen Voraussetzungen her, die für das Entwickeln der speziellen gesprächsanalytischen Analysementalität notwendig sind: Diese Analysementalität kann im Sinne einer nicht allein theoretisch zu verstehenden, sondern darüber hinaus nur durch eigenes supervidiertes Forschungshandeln zu erlernende „Kunsthierarchie“ in der herkömmlichen Präsenzlehre aufgrund von Ressourcenmangel bislang nur wenigen besonders motivierten Studierenden vermittelt werden. Durch „gi“ wird die Möglichkeit geschaffen, potenziell allen interessierten Studierenden nahezu ideale Lernbedingungen zum Erwerb gesprächsanalytischer Forschungsfähigkeit zu bieten.

Schließlich ermöglichen die in „gi“ zur Verfügung gestellten Strukturen und Interaktionsformate ein kollaboratives Forschen, das in seinen Grundzügen ‚realistisch‘ ist, also den Prozessen der universitären gesprächsanalytischen Forschung nahe kommt. Gerade die Möglichkeit, zu den Datensitzungen innerhalb von „gi“ kostengünstig und ohne großen Aufwand Expertinnen und Experten von anderen Universitäten hinzuzuschalten wird, so sind wir uns sicher, zur Verstärkung des weltweiten Netzwerks von Gesprächsanalytikerinnen und -analytikern beitragen.

„Gi“ ist einerseits nahtlos in die Module des Germanistikstudiums an der Universität Zürich integriert, andererseits wegen seines modularen Charakters flexibel exportierbar. Hieraus ergeben sich auch die besonderen Zukunftsmöglichkeiten von „gi“, auf die wir hier nur kurz eingehen wollen.

Die ganze Stärke des raum- und zeitentbundenen Arbeitens im Bereich der Gesprächsanalyse werden sich erst dann vollständig zeigen, wenn „gi“ nicht mehr nur für die Studierenden des Deutschen Seminars zur Verfügung steht, sondern auch für Studierende aus benachbarten Fächern (andere Linguistiken, Psychologie, Soziologie) geöffnet wird. Erleichtert wird diese ‚Expansion‘ durch die Tatsache, dass das zentrale Kursgeschehen, also die Durchführung der studentischen Forschungsprojekte, in jedem Seminardurchlauf neu von den Dozierenden angeleitet und begleitet wird. So kann flexibel auf die Bedürfnisse von Studierenden anderer Fachrichtungen oder Studienorte eingegangen werden.

Gerade für solche Universitäten, an denen die Gesprächsanalyse bisher im Fachangebot noch nicht verankert ist, kann „gi“ dazu beitragen, die Methodenvielfalt zu erhöhen.¹⁷ Ganz besonders gilt das für die Germanistik im

17 Dass Bedarf besteht, zeigen die zahlreichen Anfragen aus der Community, die schon jetzt an das „gi“-Entwicklungsteam herangetragen worden sind.

nicht deutschsprachigen Ausland. Wo es wegen der oft geringen Anzahl fortgeschrittener Studierender nicht möglich ist, eine eigene gesprächsanalytische Präsenzlehre zu implementieren, oder wo den Dozierenden schlichtweg die gesprächsanalytische Forschungserfahrung fehlt (die Gesprächsanalyse ist eine noch relativ junge Teildisziplin der Germanistik), können die Vorteile von „gi“ besonders gut genutzt werden.¹⁸

Das Szenario von „gi“ kann – bei Anpassung der Inhalte – ohne Weiteres im Rahmen der Vermittlung anderer qualitativer Forschungsansätze zum Einsatz kommen. So kann „gi“ einen Beitrag zur Knüpfung eines fächerübergreifenden Netzwerks leisten, „ein[em] zentrale[n] Instrument zur Förderung qualitativer Methoden und der Methodenlehre allgemein“ (Bergmann et al., 2010, S. 23).

Literatur

- Atkinson, J.M. & Heritage, J. (Hrsg.). (1984). *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. London: Cambridge University Press.
- Bergmann, J.R. (1981). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In P. Schröder & H. Steger (Hrsg.), *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache* (S. 9–52). Düsseldorf: Schwann.
- Bergmann, J.R. (1988). *Ethnomethodologie und Konversationsanalyse, Bd. 2. Der Untersuchungsansatz der ethnomethodologischen Konversationsanalyse*. Hagen: Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen.
- Bergmann, M.M., Eberle, T.S., Flick, U., Förster, T., Horber, E., Maeder, Ch., Mottier, V., Nadai, E., Rolshoven, J., Seale, C. & Widmer, J. (2010). *Methoden qualitativer Sozialforschung: Manifest zur Bedeutung, Qualitätsbeurteilung und Lehre der Methoden qualitativer Sozialforschung*. Herausgegeben von der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: <http://www.sagw.ch/de/sagw/oeffentlichkeitsarbeit/publikationen/publis-wiss-pol.html> [28.2.2010].
- Berkenbusch, G. (2009). Konversationsanalyse als methodischer Zugang zum interkulturellen Lernen – Bericht über ein extracurriculares Projekt zum forschenden Lernen [34 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung* 10, 1, Art. 33. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0901335> [15.2.2010].
- Breuer, F. & Schreier, M. (2007). Zur Frage des Lehrens und Lernens von qualitativsozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik [46 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung* 8, 1, Art. 30. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701307> [15.2.2010].
- Czerwionka, T., Klebl, M. & Schrader, C. (2009). Die Einführung virtueller Klassenzimmer in der Fernlehre. Ein Instrumentarium zur nutzerorientierten Einführung neuer Bildungstechnologien. In N. Apostolopoulos, H. Hoffmann, V.

18 Zumindest für das europäische Ausland verspricht Bologna mit seiner konvertierbaren ECTS-Währung eine relativ problemlose Anrechenbarkeit der in „gi“ erbrachten Studienleistungen.

- Mansmann, & A. Schwill (Hrsg.), *E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter* (S. 96–105). Münster u.a.: Waxmann.
- Deppermann, A. (2001). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dittler, M. & Bachmann, G. (2003). Entscheidungsprozesse und Begleitmassnahmen bei der Auswahl und Einführung von Lernplattformen. In K. Bett & J. Wedekind (Hrsg.), *Lernplattformen in der Praxis* (S. 175–192). Münster u.a.: Waxmann.
- Falke, T. (2009). Audiovisuelle Medien in E-Learning-Szenarien. Formen der Implementierung audiovisueller Medien in E-Learning-Szenarien in der Hochschule – Forschungsstand und Ausblick. In N. Apostolopoulos, H. Hoffmann, V. Mansmann & A. Schwill (Hrsg.), *E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter* (S. 223–234). Münster u.a.: Waxmann.
- Haber, Peter (2009). E-Learning in den Geschichtswissenschaften. Ein kurzer Blick zurück und nach vorne. In U. Dittler, J. Krameritsch, N. Nistor, Ch. Schwarz & A. Thillosen (Hrsg.), *E-Learning: Eine Zwischenbilanz. Kritischer Rückblick als Basis eines Aufbruchs* (S. 219–231). Münster u.a.: Waxmann.
- Huber, L. (2004). Forschendes Lernen: 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. *die hochschule* 13, 2, 29–49.
- Knoblauch, H. (2007). Thesen zur Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden. *Forum Qualitative Sozialforschung* 8, 1. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4K9> [15.2.2010].
- Pöschl, U. & Koop, Th. (2008). Interactive open access publishing and collaborative peer review for improved scientific communication and quality assurance. *Information Services and Use* 28, 2, 105–107.
- Psathas, G. (Hrsg.). (1990). *Interaction Competence*. Washington, D. C.: International Institute for Ethnomethodology and Conversation Analysis & University Press of America.
- Reiber, K. (2007). Forschendes Lernen als Leitprinzip zeitgemäßer Hochschulbildung. In K. Reiber (Hrsg.), *Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches Prinzip – Grundlegung und Beispiele* (S. 6–12). Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik, Bd. 1/3. Verfügbar unter: http://www.tat.physik.uni-tuebingen.de/~speith/publ/TBHD_Beitrags_Forschendes_Lernen.pdf [22.2.2010].
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. In J.M. Atkinson & J. Heritage (Hrsg.), *Structures of Social Action. Studies in Conversation* (S. 21–27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scarvaglieri, C. & Kesselheim, W. (2009). Gespräche interaktiv analysieren: Das Projekt „gi“ und seine Erfahrungen mit OLAT. *Hamburger E-Learning Magazin* 3, 22–23.
- Schenkein, J. (1978). Sketch of an Analytic Mentality for the Study of Conversational Interaction. In J. Schenkein (Hrsg.), *Studies in the Organization of conversational Interaction* (S. 1–6). New York: Academic Press.
- Volk, B. & Keller, S. (2009). Das E-Learning-Zertifikat der Zürcher Hochschulen: Reflexives Lernen als didaktisches Modell zum Erwerb von E-Kompetenz. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 2009. Verfügbar unter: http://www.medienpaed.com/2009/volk_keller0907.pdf [13.5.2010].